

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

Centrum školského managementu

Jana Dušková

**Hodnocení učitelem jako manažerská
činnost**

Teacher's evaluation as a manager skill

Bakalářská práce

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Školský management

Vedoucí závěrečné práce: PhDr. Jan Voda Ph.D.,

2014

Abstrakt:

Hodnocení je nedílnou součástí každé lidské činnosti a každý kvalitní pedagog ví, že se bez hodnotících aktivit ve své práci neobejde. Proto se hodnocení učitelem stává nezbytnou, smysluplnou a samozřejmou součástí výchovně-vzdělávacího procesu. Patří k nejnáročnějším činnostem učitele.

Cílem mé bakalářské práce je zjistit, jaké jsou postoje a praktické zkušenosti učitelů s hodnocením. Snažila jsem se podrobnou analýzou poukázat na to, jak obsáhlý a jak široký rozsah tato kompetence obsahuje. Smyslem mé práce je na základě kvalitativního výzkumu, metodou rozhovoru, popsat a analyzovat veškeré hodnotící aktivity učitele. Zjistit, v jakých různých profesních kontextech vykonávají učitelé mateřské a základní školy manažerské činnosti hodnocení.

Práce je členěna na teoretickou a praktickou část. První část je shrnutím teoretických poznatků o hodnocení na základě studia odborné literatury. V bakalářské práci jsou popsány procesy hodnotících aktivit učitele.

V praktické části jsou uvedeny výsledky výzkumného šetření, které bylo realizováno metodou interview se třemi učiteli MŠ a ZŠ. Analýzou profesních kontextů učitelů mateřské a základní školy jsem vymezila manažerské činnosti hodnocení a určila, co je obvyklým předmětem jejich hodnocení.

Klíčová slova:

Evaluace, pedagogická evaluace, autoevaluace, hodnocení, kontrola, manažerské činnosti, hodnotící metody, techniky, nástroje, rizika.

An Abstract:

Evaluation is a crucial part of every human activity and every qualified school teacher knows that it is not possible to do the work without evaluating activities. That's why the teacher's evaluation becomes a necessary, meaningful and obvious part of the educational process. It belongs to the most difficult teaching activities.

The target of my bachelor's work is to find out teachers' attitudes and practical experiences with evaluation. In a detailed analysis I tried to show the extensive and wide range that the ability contents. The meaning of my work is to describe and analyse all the evaluating activities on the basis of a qualitative research using a method of an interview. I tried to find out in which different professional contents nursery school teachers and manager school teachers do their evaluating activities.

The work is divided in a theoretical and a practical part. The first part is a summary of evaluation theoretical knowledge based on a study of technical literature. In the bachelor's work there are described processes of teacher's evaluating activities.

In the practical part there are mentioned the results of the research which was carried out by a method of an interview with three nursery school and basic school teachers. In an analysis of professional context of nursery school and basic school teachers I defined manager activities of evaluation and I specified an usual object of their evaluation.

KEY WORDS:

evaluation, pedagogical evaluation, autoevaluation, marking, checking, manager activities, evaluating methods, techniques, devices, risks

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně a citovala všechny použité prameny a literaturu. Dále prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Souhlasím s trvalým uložením elektronické verze mé práce v databázi meziuniverzitního projektu Theses.cz za účelem soustavné kontroly podobnosti kvalifikačních prací.

V Pelhřimově 28. února 2014

Jana Dušková

Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování vedoucímu bakalářské práce PhDr. Janu Vodovi Ph.D., za trpělivost, cenné rady a odborné vedení mé bakalářské práce.

Jana Dušková

Obsah

TEORETICKÁ ČÁST

1. CÍL BAKALÁŘSKÉ PRÁCE	1
2. ÚVOD	
2.1 Management	2
2.2 Management a jeho funkce	3
2.3 Management ve školním prostředí	5
2.4 Význam managementu ve školním prostředí	6
2.5 Manažerské a učitelské funkce – komparace	7
3. HODNOCENÍ	
3.1 Hodnocení v manažerské literatuře	9
3.2 Hodnocení v didaktické literatuře	10
3.3 Školní hodnocení jako manažerská činnost	11
3.4 Evaluace	12
3.5 Význam hodnocení ve škole	14
3.6 Shrnutí	15
4. KOMPETENCE	
4.1 Historie kompetence	16
4.2 Pojem kompetence, role učitele	16

VÝZKUMNÁ ČÁST

5. METODOLOGICKÁ KAPITOLA

5.1	Charakteristika zkoumaného problému	23
5.2	Cíl výzkumu, výzkumný problém	23
5.3	Výzkumné otázky.....	24
5.4	Použité metody	25
5.5	Organizace výzkumného šetření	25
5.6	Charakteristika respondentů.....	26
5.7	Výzkumná zjištění a analýza	28

6. ZÁVĚR	51
----------------	----

7. POUŽITÁ LITERATURA	53
-----------------------------	----

TEORETICKÁ ČÁST

1. CÍL BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Hlavním cílem mé bakalářské práce je zjistit v jakých různých profesních kontextech vykonávají učitelé mateřské a základní školy manažerské činnosti hodnocení a co je obvyklým předmětem jejich hodnocení. Poskytnout čtenáři co nejširší výčet aktivit učitele souvisejících s hodnocením.

Mým přáním je nabídnout ucelený obraz na proces hodnocení s porovnáním hodnotících kompetencí manažera a učitele a zjistit, zda lze chápat hodnotící činnosti učitele jako manažerskou funkci.

Zpracováním teoretické části pomocí odborné literatury si přeji vytvořit přehlednou komparaci hodnotících činností na úrovni manažerské a didaktické.

V teoretické části se snažím studiem odborné literatury shrnout všechny důležité poznatky, které se týkají hodnocení. Zároveň popsat a kategorizovat hodnotící aktivity pedagoga na úrovni řízení třídy. Provést deskripci uvedené kompetence ve dvou rovinách:

- co nejširší soupis aktivit učitele souvisejících s hodnocením
- případové studie typových hodnotících procesů a jejich analýza – určení klíčových prvků a kvalit hodnocení.

V praktické části zjišťuji prostřednictvím metody rozhovoru aktuální názory učitelů mateřské a základní školy na problematiku hodnocení. Na základě analýzy výsledků šetření chci zjistit, jaké postoje k danému tématu učitelé zaujmají.

2. ÚVOD

2.1 Management

„Ten, kdo putuje po cestě, je poutníkem. Ten, kdo ví, kam kráčí, je manažerem.“

(Blasche, 2005)

Úvodní část práce je věnována teoretickým poznatkům, které se vztahují k managementu, manažerům, manažerským řídicím funkcím ve školách, k jejich kompetencím a kompetenčním modelům. S pojmy management, manažer a kompetence se lze setkat téměř denně. Jsou v naší mluvě běžně užívány. Mají však více významů a výkladů či definic.

Je důležité si uvědomit, že v posledních letech dochází ve školním prostředí k zásadním změnám. Mění se společnost a její vědění, mění se kurikulum a v důsledku těchto jevů se mění i požadavky na učitele. Jejich úloha a role v edukačním procesu, ve škole i společnosti. Na tyto změny je třeba reagovat a reflektovat je v přístupu k učitelské profesi. Jednou z odpovědí na tuto skutečnost je i standardizace profese. Možnost zavedení standardu kvality profese učitele je v poslední době diskutovaným tématem. Nejedná se samozřejmě o žádnou novinku. Snahy o jakousi standardizaci učitelské profese najdeme již v minulosti. V roce 2009 však Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zahájilo projekt s názvem Standard kvality profese učitele, jehož cílem *„je zvýšit kvalitu výuky v českých mateřských, základních a středních školách prostřednictvím podpory profesního růstu učitelů. Výchozím bodem pro profesní růst je popis žádoucí a očekávané kvality práce učitelů v odpovídajících ukazatelích.“*¹

Zvyšování kvality ve vzdělávání a s tím související snaha o zvyšování kvality učitelů je jedním z klíčových cílů vzdělávací politiky. Učitel by měl být zároveň manažerem, který dokáže zvládat a uplatňovat základní manažerské praktiky, techniky a metody v různých situacích. Řízení podniku, školy, třídy představuje v současné době

¹ MŠMT ČR [online]. c2006 [cit. 2010-04-15]. Standard kvality profese učitele. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/standarducitele>>

specializovanou činnost, bez které se neobejde žádný organizační celek. Management, jako specifická aktivita (profese) je stále s větší vážností uznávána jako významný činitel ovlivňující prosperitu každé organizace. K té bezesporu patří škola i třída.

„Management není chápán jako ukládání úkolů. Je vyvíjena silná snaha vtáhnout i řadové zaměstnance do procesu rozhodování. Manažerské kompetentnosti by již neměly být výsadou úzkého okruhu specialistů, ale širokého spektra pracovníků v organizaci. Ti musí umět nejen zvládat danou pracovní činnost, ale musí být odpovědní za její výsledky. Manažeri jsou pokládáni za rozhodujícího činitele v řízení firem a proto výběr a výchova manažerů jsou v moderním managementu klíčové.“² Management se stává specifickým nástrojem každé organizace, nejen školy, ale také třídy. Proto je v zájmu každého učitele pochopit pojetí a význam managementu pro svou práci.

2.2 Management a jeho funkce

Řízení představuje v současné době specializovanou činnost, bez které se neobejde žádný větší organizační celek, uvádí Veber² k pojetí *managementu*. Management je dle autora souhrnem všech činností pro zabezpečení funkce organizace. Vysvětluje trojí význam samotného pojmu management jako:

- **specifická aktivita (profese, řízení)**
- **skupina řídících pracovníků**
- **vědní disciplína**

Hlavní funkce managementu vyjmenovává Wagnerová³ podle Townsend - 1989:

- *plánování (stanovování cílů, vize, rozvrhu činnosti, rozpočtu, vytváření postupů a směrnic)*

² VEBER, J. a kol. *Management: Základy, prosperita, globalizace*, s. 21.

³ WAGNEROVÁ, I. *Hodnocení a řízení výkonnosti*, s. 29.

- *organizace (vytváření organizační struktury, delegování, vztahy)*
- *vedení (rozhodování, komunikace, motivace, výběr a rozvoj)*
- *kontrola (stanovení výkonnostních standardů, měření výkonnosti, hodnocení, korekce výkonnosti).*

Wagnerová dále přirovnává management do jisté míry k umění, přesnou vědeckou definici připouští pouze do určité míry. Zároveň nedoporučuje pouze řemeslný přístup k problematice managementu, protože pouze s ním lze málokdy dosáhnout výsledků. *„Motivovat lidi a vést je, je ve značné míře uměním, na které není lehké najít recept. Je vždy třeba vycházet z konkrétní situace a reagovat na ni s citlivostí, zralostí a zkušeností. Tyto vlastnosti nelze nabýt pouze studiem teorie, případně praxí, ale i porozuměním hlubším souvislostem, které se také může nazývat i rozvinutím moudrosti. Tato moudrost je schopností vidět v každé situaci její aspekty a řešit problémy tak, aby byla zachována jak rovnováha daného momentu, tak i možnost budoucího rozvoje. Ani krátkodobé zaměření jen na tento okamžik, ani investice do budoucnosti za každou cenu nebývají správným řešením. Oba tyto krajní přístupy se musí ve vzájemné rovnováze a vyváženosti harmonicky doplňovat. Toto hledání rovnováhy, harmonické vyváženosti, je možné pouze za předpokladu, že **manažer** disponuje určitou zralostí a moudrostí.“*⁴

- **vedení** - proces ovlivňování a motivování podřízených pracovníků, aby vyvinuli optimální úsilí a usměrňování jejich úsilí tak, aby plnili úkoly žádoucím způsobem,
- **kontrolování** - sběr, vyhodnocování a srovnávání informací s danými cíli, kladoucí si neustále podstatnou otázku: „v čem lze aktivity organizace zlepšit?“,

⁴ WAGNEROVÁ, I. *Hodnocení a řízení výkonnosti*, s. 48.

- **plánování** - volba úkolů, určování jejich priorit a sestavení pořadí jejich realizace, aby bylo dosaženo organizačních cílů; bývá děleno na strategické (dlouhý časový horizont) a realizační (či taktické, operativní, zahrnující kratší časový horizont, konkrétní úkoly),
- **organizování** - přidělování úkolů členům organizace a koordinace jejich činnosti, přidělování a distribuce zdrojů, nezbytných k úspěšnému vykonávání těchto úkolů; základní funkce organizování je vyjasnit místo v procesu a přínos jedinců při plnění cílů.

2.3 Management ve školním prostředí

Školy jsou v současnosti výrazně ovlivňovány rychlými politickými, ekonomickým, technologickými i společenskými změnami. Neustále se zvyšují požadavky a očekávání ze strany společnosti, a to zároveň s probíhající transformací školské politiky státu. Současná autonomie škol tak vyžaduje vysoké nároky na jejich vedení, na osvojení manažerských dovedností a schopností jejich řídících pracovníků.⁵ „Nový charakter demokratické společnosti a tržní hospodářství po roce 1989 se promítly i do způsobu řízení školy a výrazně jej ovlivnily. V souvislosti se změnami se objevil i nový pojem – **školský management**“.⁶ Znamená aplikaci obecných principů managementu do oblasti školství. Termín *školský management* uvádí Bečvářová⁷ dále jako synonymum pojmu řízení ve školství.

⁵ BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I. a kol. *Psychologie a sociologie řízení*, s. 265.

⁶ BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I. a kol. *Psychologie a sociologie řízení*, s. 275 -276.

⁷ BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*, s. 46.

Škola jako organizace má svá specifika, speciální disciplína *školní management* se zabývá řízením procesů ve škole (teorií řízení školy). Pedagogický slovník vysvětluje tento pojem jako „*plánování, organizování, řízení a kontrolu činnosti školy či školského zařízení prováděnou řediteli škol, jejich zástupci či školskými manažery v oblasti pedagogické, organizační a materiálně-finanční.*“⁸

2.4 Význam managementu ve školním prostředí

*„Management je fascinující disciplínou. Životně důležitou pro podnikatelskou praxi, podnětnou pro další teoretický výzkum, zajímavou pro mnohé zvědavé lidi. Čerpá z myšlenkového bohatství řady vynikajících osobností. Nejde zdaleka jen o teorii, ale i zhodnocení zkušeností z úspěchů i trpkých porážek a zklamání vedoucích pracovníků, kteří s praktickou manažerskou činností spojili kus svého života. Dnes se obecně uznává, že bez managementu nelze úspěšně podnikat a zajistit tak prosperitu nových organizací. Podnikatelé a manažeři firem do svých rukou berou plnou zodpovědnost za úspěchy i neúspěchy podnikatelské činnosti, a tím i za sociálně-ekonomickou prosperitu jimi vedených kolektivů.“*⁹ Totéž platí i pro ředitele a učitele škol, kteří vstoupí na dráhu manažerské profese. Je pro ně životně důležité, aby si včas osvojili manažerské myšlení a jednání. Aby dokázali systematicky plánovat, organizovat, vést, kontrolovat, nejen na úrovni školy, ale také třídy. Manažerské způsobilosti velkou měrou přispívají k úspěšnému výkonu profese. Zahrnují nejen znalosti, dovednosti, předpoklady a postoje, ale i hodnoty ve vztahu k vykonávané činnosti.

⁸ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*.

⁹ VODÁČEK, Leo. *Management: teorie a praxe v informační společnosti*. s. 274.

2.5 Manažerské a učitelské funkce - komparace

Manažerské funkce jsou typické činnosti, které vedoucí pracovník (manažer) vykonává ve své práci. Někdy se toto pojetí změkčuje názorem, že jde o podstatné činnosti, které by měl pracovník zvládnout ve své oblasti působení. Vychází se z předpokladu, že dosažení cílů organizace, a tím vlastně plnění poslání manažerské práce, je nejlépe zajištěno vzájemným souladem (harmonizací) manažerských funkcí. „Ve světové manažerské literatuře existují různá pojetí obsahové náplně manažerských funkcí, tak i jejich odlišné klasifikace. Jedna z nejrozšířenějších klasifikací, na které např. založili výklad své klasické učebnice managementu Američané Harold Koontz a Heinz Weihrich, uvažuje o následném členění manažerských funkcí:¹⁰

MANAŽER	TŘÍDNÍ UČITEL
Plánování předchází realizaci všech dalších následných manažerských funkcí, protože zahrnuje stanovení cílů. Výsledkem této funkce je plán.	Učitel systematicky plánuje výuku, tj. co a proč se žáci mají učit, vzhledem ke vzdělávacím cílům stanoveným v kurikulárních dokumentech a s ohledem na individuální možnosti a potřeby žáků.
Organizování spočívá v budování prováděcí organizační struktury, která vytvoří vhodné prostředí pro efektivní spolupráci jednotlivců a skupin při dosahování stanovených cílů.	Učitel vytváří prostředí, v němž se žáci cítí dobře a mohou pracovat s vysokým nasazením. K výuce používá takové strategie, které umožní každému žákovi porozumět probírané látce, osvojit si žádoucí kompetence a získat vnitřní motivaci i dovednosti k celoživotnímu učení a poznávání

<p>Personalistika je proces získávání potřebných a schopných pracovníků, jejich adaptace v novém prostředí a udržení na zvolené pozici. Využívá poznatky z oblasti psychologie, sociologie, práva a organizace práce.</p>	
<p>Vedení lidí je cílevědomý proces ovlivňování lidí tak, aby jejich činnost úspěšně naplnila firemní cíle.</p>	<p>Učitel ke každému žákovi přistupuje jako k jedinečné lidské bytosti a bez předsudků.</p>
<p>Kontrola je objektivní hodnocení vykonané práce z hlediska vytyčených cílů. Smyslem je korekce pracovních procesů tak, aby bylo cílů co nejefektivněji dosaženo v zájmu dalšího rozvoje organizace.</p>	<p>Na základě kontroly učitel vyhodnocuje zvolené strategie, metody a organizaci vyučování vzhledem k plánovaným cílům výuky, ale i jejich dosažení. Učitel hodnotí tak, aby žák získal dostatek informací pro své další učení, a aby se učil sebehodnocení.¹¹</p>

¹⁰ VODÁČEK, Leo. *Management: teorie a praxe v informační společnosti*. s. 49.

¹¹ SYSLOVÁ, Z. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. s.141-143.

3. HODNOCENÍ

3.1 Hodnocení v manažerské literatuře

Jednou z neméně důležitých a zásadních kompetencí učitele je schopnost hodnocení. Současné řízení škol vyžaduje od pedagogických pracovníků nejen kompetence k pedagogické činnosti, ale také kompetence k řízení, tedy manažerské. S pojmem hodnocení se častěji setkáváme v pedagogické literatuře. V manažerské literatuře se tento pojem objevuje pouze v souvislosti s personalistikou - hodnocením zaměstnanců.

Hledání ucelené definice hodnocení pracovníků v české odborné literatuře je poněkud frustrující činností. Překvapivě snad jedinou takovou definici předkládá Koubek:¹²

„Hodnocení pracovníků je velmi důležitá činnost zabývající se:

- *zjišťováním toho, jak pracovník vykonává svou práci, jak plní úkoly a požadavky svého pracovního místa, jaké je jeho pracovní chování a jaké jsou jeho vztahy ke spolupracovníkům, zákazníkům či dalším osobám, s nimiž v souvislosti s prací přichází do styku,*
- *sdělováním výsledků, zjišťování jednotlivým pracovníkům a projednáváním těchto výsledků s nimi,*
- *hledáním cest ke zlepšení pracovního výkonu a realizací opatření, která tomu mají napomoci.“*

Z této definice nevyhnutelně vyplývá, že celý nástroj hodnocení pracovníků klade hlavní důraz na pravidelnou komunikaci mezi hodnotícím (nadřízeným) a hodnoceným (podřízeným).

¹² KOUBEK, Josef. Řízení lidských zdrojů : základy moderní personalistiky s. 194.

3.2 Hodnocení v didaktické literatuře

Pod pojmem hodnocení si lze představit: „*Zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu, fungování, efektivnost škol, částí nebo celku vzdělávacího systému. Zahrnuje hodnocení vzdělávacích procesů, hodnocení vzdělávacích projektů, hodnocení vzdělávacích výsledků, hodnocení učebnic aj. Má důležitou roli pro korekce a inovace vzdělávacího systému, pro strategie plánování jeho rozvoje, priorit aj. Je samostatnou vědní disciplínou, opírá se o rozsáhlou a propracovanou teoretickou a metodologickou základnu.*“¹³

„*Hodnocení je nedílnou součástí života člověka, ať si to uvědomuje, nebo ne. Běžně hodnotíme, co děláme, zamýšlíme se nad svými postupy, výsledky či důsledky své činnosti.*“¹⁴ Toto základní vymezení termínu hodnocení ukazuje na to, že hodnocení je „všudypřítomné“ a má své místo i v pedagogické praxi. V odborné terminologii se často setkáváme s ekvivalentem termínu **hodnocení-evaluace** a jejich zaměňováním. Jak se uvádí, v české odborné literatuře, dosud neexistuje v uvedené problematice jednotná terminologie.

Termín hodnocení se stal v současné době jedním z nejvíce frekventovaných, jak v pedagogické teorii, tak i v dokumentech vzdělávací politiky a v pedagogické praxi. Nejedná se o nový pojem, objevuje se už ve Slovníku cizích slov, kde je u hesla hodnocení uvedeno: „*stanovení ceny, ocenění.*“ V současnosti není evaluace pouhým hodnocením, ale oceňuje to, co se událo, a tato cena je jakýmsi měřítkem kvality, ukazatelem cesty.

¹³ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*.

¹⁴ VAŠŤATKOVÁ, J. *Úvod do autoevaluace školy*.

Z pedagogického hlediska by měla být evaluace procesem, kterým Vaš'atková (2006) spojuje evaluační procesy s kvalitou školy a považuje za kvalitní tu školu, která: „průběžně zjišťuje, zohledňuje a snaží se naplňovat různá očekávání (a do určité míry i přání a potřeby) svých zákazníků a v rámci svých možností usiluje o udržení dobrého stavu věcí a celkové zlepšování tím, že průběžně naplňuje cíle, které si stanovila. Vše je však řízeno zdravým rozumem; kvalitní škola tedy smysluplně realizuje autoevaluační procesy, je učící se školou.“¹⁵

Hodnotíme situaci, produkt, výsledek:

- může být plánované i nahodilé,
- nemá předem připravená kritéria,
- někdy se užívají hodnotící škály, stupně či úrovně kvality,
- závěry a opatření mohou být tvořeny nebo nikoli, kontrola nebývá systematická,
- hodnocení může být vícevrstevné, komplikované – SWOT, marketingový audit,
- užívá se ve vztahu k lidem (hodnotím děti, učitelku).

3.3 Školní hodnocení jako manažerská činnost

„Kvalitu činnosti mateřské školy, zejména činnosti výchovně vzdělávací, ovlivňuje řada aspektů. Jedná se o podmínky personální, manažerské, materiální, organizační, psychohygienické a životosprávné. Ovlivňuje je i kvalita plánování, naplňování zvolených cílů a především výsledky výchovně vzdělávací činnosti. Cílem každé mateřské školy je tyto oblasti neustále zlepšovat. Proto je třeba průběžně sledovat, zaznamenávat, vyhodnocovat a pojmenovávat konkrétní pozitiva a negativa, zpracovat závěry a činit opatření pro další postup.“¹⁶

¹⁵ VAŠTATKOVÁ, J. Úvod do autoevaluace školy.

¹⁶ SEDLÁČKOVÁ, H.; SYSLOVÁ, Z.; ŠTĚPÁNKOVÁ, L. Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání.

Princip rámcově vzdělávacích dokumentů vede školy a pedagogy k tomu, aby se **hodnotící činnosti** na úrovni školy i třídy postupně stávaly samozřejmou, smysluplnou a funkční součástí jejich vzdělávací práce. Kompetenci hodnocení je potřeba vnímat jako jednu ze součástí manažerských dovedností. Kvalita vzdělávacího působení by se měla proměnit: z nepružného, „formujícího“ působení a mechanického plnění zadaných úkolů v samostatnou, tvořivou, motivující a rozvíjející činnost.

3.4 Evaluace

Původ termínu je v latině, slovo **valere** znamená být silný, mít platnost, závažnost. Z latiny se toto slovo přeneslo do angličtiny, kde anglický výraz pro evaluaci je *evaluation* a znamená obecně určení hodnoty, ocenění. „*Evaluace je proces systematického shromažďování a analýzy informací podle určitých kritérií za účelem dalšího rozhodování.*“¹⁷ Tato definice naznačuje, že evaluace by měla být:

- systematická, tzn. explicitně vymezená oblast a její struktura,
- provedena správně metodicky,
- prováděna pravidelně,
- řízena podle předem stanovených kritérií,
- použitelná pro rozhodování a další plánování.

Termín evaluace se stal v současné době jedním z nejvíce frekventovaných jak v pedagogické teorii, tak i v dokumentech vzdělávací politiky a v pedagogické praxi. Nejedná se o nový pojem, objevuje se už ve Slovníku cizích slov, kde je u hesla evaluace uvedeno: „*stanovení ceny, ocenění.*“¹⁸

¹⁷ NEZVALOVÁ, D. *Kvalita ve škole.*

¹⁸ KLIMEŠ L. *Slovník cizích slov.*

V současnosti není evaluace pouhým hodnocením, ale oceňuje to, co se událo, a tato cena je jakýmsi měřítkem kvality, ukazatelem cesty. Z pedagogického hlediska by měla být evaluace procesem, který zajišťuje zvyšování kvality vzdělání.

„Hodnocení je složitá aktivita, která obsahuje prvky zorientování se, rozhodování mezi možnostmi, porozumění, ocenění, uspořádání, zaujetí stanoviska, reagování na skutečnost atd.“¹⁹

Pedagogická evaluace je proces neustálého vyhodnocování. Znamená shromažďování a analýzu podle předem daných pravidel. Cílem pedagogické evaluace je ověřit a zlepšit kvalitu a efektivnost vzdělávacího procesu, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu, fungování, efektivnost škol, částí nebo celku vzdělávacího systému. Zahrnuje hodnocení vzdělávacích procesů, hodnocení vzdělávacích výsledků. Má důležitou roli pro korekce a inovace vzdělávacího systému, pro strategie plánování jeho rozvoje, priorit aj.

¹⁹ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*.

3.5 Význam hodnocení ve škole

Hodnocení má v celém školském systému své nezastupitelné místo. Je nedílnou součástí práce každého učitele. Jaký má pro učitele význam? Přináší radost, uspokojení, posílení sebedůvěry, ale i smutek, žal a napětí. Může provokovat ke kvalitnímu výkonu, ale také přispívat k neporozumění až nepřátelství.

„Hodnocení je dovednost intelektuálně vysoce náročná, která umožňuje člověku na základě subjektivního přístupu rozlišovat v okolním světě jevy důležité od nedůležitých a mezi důležitými jevy dobré od špatných. Hodnocení patří neoddělitelně k hodnotám, souvisí s jejich uvědomováním, objevováním, vyzdvihováním, potvrzováním nebo zpochybňováním a kritizováním.“²⁰

Hodnocení je vynášení posudku, ocenění nějakého jevu, a to na základě hlubokého poznání tohoto jevu, na základě případné analýzy tohoto jevu a na základě poznání, pochopení funkčnosti tohoto jevu pro určité situace, jejich řešení atd. *„Hodnocení je složitá aktivita, která obsahuje prvky zorientování se, rozhodování mezi možnostmi, porozumění, ocenění, uspořádání, zaujetí stanoviska, reagování na skutečnost atd.“²¹*

Hodnocení provádí každý člověk téměř permanentně, a to velice často, aniž si to uvědomuje. *„Hodnoticí činnosti by měly společně přinášet důležité informace o fungování a kvalitě vzdělávací práce, ale také podněty pro další rozvoj školy, tvorbu a realizaci ŠVP a zvyšování jeho účinnosti. Z tohoto důvodu je přehled o tom, jaké evaluační činnosti ve škole probíhají, nutnou součástí ŠVP. Každá škola by si měla vytvořit svůj vlastní systém, který bude sama považovat za funkční a který se jí prakticky osvědčí. K zachování souladu s požadavky RVP stačí, aby škola uplatňovala evaluační činnosti soustavně a zároveň na úrovni školy, třídy i jednotlivých dětí.“²²*

²⁰ SLA VÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. s.16.

²¹ MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. s.42.

²² KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. s. 11.

3.6 Shrnutí

V české literatuře, ale i v zákonných dokumentech se lze setkat jak s pojmem **evaluace**, tak s pojmem **hodnocení**. Zpravidla se vychází při vymezení jednotlivých pojmů z anglických termínů *evaluation* a *assessment*. *Evaluation* má komplexnější význam a častěji se používá pro výzkumné účely. *Assessment* se více používá v souvislosti s hodnocením prováděným ve školské praxi, tzn. s hodnocením žáků, učitelů apod. Z hlediska teorie se oba termíny – hodnocení a evaluace – jeví po významové stránce odlišně. Z hlediska praxe se pojmy užívají jako synonyma, přičemž častější je užívání pojmu hodnocení. Významovou odlišnost lze znázornit následovně:

HODNOCENÍ (neřízené hodnocení)	EVALUACE (řízené hodnocení)
Kritéria: nejsou vymezena; indikátory výkonu nestanoveny explicitně; nesdíleny mezi partnery.	Kritéria: vymezena explicitně a odsouhlasena; stanoveny specifické oblasti priorit založené na vymezených cílech.
Evaluační plán: není přesně stanoven; není jasné, co kdo bude dělat; není konzistentní s cíli, není připravován záměrně, je použit v případě potřeby.	Evaluační plán: je strukturovaný; je jasná odpovědnost; explicitní vztahy s cíli; vyžaduje detailní plánování.
Metody: nejsou předem stanoveny; nekonzistentní; nepromyšlená analýza dat.	Metody: systematické; přesně určené zdroje dat; použit reprezentativní vzorek; evaluační nástroje odpovídají metodám použitým pro sběr dat; vypracování zprávy.

„Z tohoto porovnání lze vyvodit, že v terminologii jde o činnosti odlišné, přičemž evaluaci je nutné vnímat jako proces ke zlepšování kvality a hodnocení, spíše jako činnost jednorázovou bez dalšího vývoje či postupu. Pro činnost hodnocení školy se užívá několik pojmů – autoevaluace, sebehodnocení, vnitřní hodnocení atd. Školský zákon používá v §12 pojem vlastní hodnocení školy. Stejný pojem používala také vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy.“²³

4. KOMPETENCE

4.1 Historie kompetence

Termín *kompetence*²⁴ v našem slovníku pronikal do české odborné literatury pozvolna. Začal se prosazovat v 90. letech minulého století a nahradil termíny znalost a dovednost. Důvodem je širší obsah tohoto termínu, protože kromě znalostí a dovedností obsahuje také jiné složky, např. zkušenosti. V anglicky psané literatuře se objevují dva výrazy, překládané do češtiny jako kompetence: kromě *competence*, které je překládáno většinou jako znalost či dovednost, se objevuje výraz *competency*, jenž vymezuje činnosti pracovníka určené organizační strukturou, tedy jeho pravomoci a odpovědnost.

4.2 Pojem kompetence, role učitele

Soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Vztahující se k profesní, obsahové a osobnostní složce standardu učitelství.

²³ SYSLOVÁ, Z.; HORNÁČKOVÁ, V. *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*. s. 45.

²⁴ LHOTKOVÁ, I.; V. TROJAN a J. KITZBERGER. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*, s. 22.

*Patří k nim kompetence pedagogické a didaktické; oborově předmětové; diagnostické a informační; sociální, psychosociální a komunikační; manažerské a normativní; profesně a osobnostně kultivující.*²⁵

Kompetence manažera je uváděna jako²⁶ *způsobilost úspěšně vykonávat příslušné pracovní činnosti, a je posuzována různými způsoby. V tradičním pojetí se vychází z předpokladů, které manažer k výkonu činnosti (funkce) má. V moderním pojetí je hodnocena připravenost pracovníka podávat výkony v očekávaných výstupech jeho pracovního zařazení, to znamená, že se nehodnotí obecné předpoklady. Jde o hodnocení toho, jak je manažer připraven vykonávat svou práci, místo hodnocení osobních vlastností, schopností a dovedností. V obou přístupech je možno hodnocení strukturovat do těchto dílčích dimenzí:*

- *odborných znalostí,*
- *praktických dovedností,*
- *sociální zralosti.*

Odborné znalosti jsou získávány vzděláváním a je nutné je průběžně rozšiřovat a doplňovat. U soudobých manažerů je oceňován zejména přístup k sebevzdělávání, zapojení se do vzdělávacích programů a vyhledávání a využívání nových poznatků.

Praktické dovednosti manažera pak souvisejí se zvládnutím manažerských funkcí a řídicích praktik (rozhodování, plánování, delegování, kontrolování, aj.). K prioritním dovednostem manažera patří *interpersonální a komunikační dovednosti*, kterými jsou zejména komunikativnost, uplatňovaná např. ve vedení porad a pohovorů, a znalost metod a technik k ovlivňování pracovníků, kterými manažer přesvědčuje a uplatňuje svůj vliv a autoritu.

²⁵ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. A J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*, s. 129.

²⁶ VEBER, J. a kol., *Management: Základy, prosperita a globalizace*, s. 255-257

Sociální zralost pak souvisí s charakterovými vlastnostmi člověka jako jedince. Typickými rysy manažera jsou osobnostní vlastnosti ukazující vztah k sobě samému, k druhým lidem a světu, jeho činnost a aktivita. Z pozitivních osobnostních vlastností manažera je jako významná součást sociální zralosti zmíněno **charisma**, které je charakterizováno jako *„kouzlo osobnosti manažera, určitý šarm, soubor osobních vlastností uznávaných okolím, na jejichž základě se manažer může stát vůdcem ovlivňujícím svým chováním podřízené, kteří ochotněji přijímají jeho myšlenky, nápady, názory a stanoviska.“*²⁷

Autor uvádí, že charismatičtí manažeři působí emocionálněji a ostatními jsou vnímáni jako přesvědčivé osobnosti. Současné řízení škol vyžaduje od řídících pracovníků nejen kompetence k pedagogické činnosti, ale také kompetence k řízení, tedy manažerské.

Zahrnuje čtyři základní oblasti kompetencí:

Osobnostní kompetence

U středního managementu školy osobnostní kompetence můžeme rozdělit do pěti kompetencí: zvládání emocí, schopnost sebehodnocení, seberozvoj, loajalita a iniciativa.

Podle I. Lhotkové²⁸ je střední manažer školy chápán především jako vzor - jako učitel vzor pro žáky, jako manažer vzor pro své kolegy.

Sociální kompetence

Jsou pro středního manažera velmi důležité hlavně pro skutečnost každodenního řešení nejrůznějších situací. Je třeba, aby byl vybaven schopností řešit problémy, efektivní komunikací, asertivním jednáním, schopností spolupráce a empatií.

²⁷ VEBER, J. a kol., *Management: Základy, prosperita a globalizace*, s. 255-257

²⁸ LHOTKOVÁ, I.; V. TROJAN a J. KITZBERGER. *Kompetence řídících pracovníků ve školství*, s. 76.

Manažerské kompetence

Zastupují hlavně dvě manažerské funkce – plánování a kontrolu spojenou s hodnocením. Samozřejmá je i schopnost motivování lidí a vedení týmů a porad.

Odborné kompetence

Pro střední management školy jsou nutné odborné kompetence hlavně v oblasti pedagogiky a didaktiky, znalost, naplňování RVP a práce s tímto dokumentem, znalost informačních technologií a efektivní komunikace.

Každá jednotlivá škola může přistupovat k tomuto kompetenčnímu modelu samostatně podle svých specifických podmínek a potřeb. Může sloužit také jako hodnocení úrovně středních řídicích pracovníků ve škole, případně nastavit postupy k zefektivnění jejich práce.

Při klasifikaci kompetencí učitele Prokop (2001) vysvětluje časté pracovní přetížení učitelů v důsledku neustálého „přepínání“ mezi rolmi a objektivní nutností střídání rolí. Ve své práci předkládá stručný přehled kompetencí učitele se sociálně pedagogickým zřetelem.

Jednotlivé kompetence uvádí do souvislosti s rolmi učitele:

- kompetence **poradní** – učitel jako **poradce a psycholog**,
- kompetence **výchovná a komunikativní** – učitel jako **vychovatel**,
- kompetence **k posuzování** – učitel jako **znalec a posuzovatel**,
- kompetence **zprostředkovatele** – učitel jako **prostředník** mezi školou, rodinou a mimoškolními institucemi.²⁹

²⁹ www.socioklima.eu/program/files/pohled_na_ucitele.pdf, *Sociálně pedagogický pohled na roli třídního učitele*.

Bílá kniha (2001) vnímá učitele v mnoha dalších rolích – podněcovatel, průvodce, instruktor, organizátor, znalec aj. Vezmeme-li v úvahu role učitele, zejména třídního učitele, pak je lze utřídit obdobně:

- **interpersonální role:** role představitele instituce, vůdce, dozorce, mediátora, podněcovatele, motivátora, průvodce, poradce, sociálního pracovníka, konzultanta projevujícího se ve vztazích učitel-žák, učitel – rodič, učitel – učitel, učitel – veřejnost, učitel- nadřízený (ředitel), spolutvůrce třídního klimatu
- **informační role:** odhlédneme-li od vyučovacího procesu, kde je třídní učitel v roli edukátora, pak v oblasti sociálně pedagogických situací se jeho role proměňuje v závislosti na cílové skupině – poskytuje informace všem zmíněným skupinám a také od nich informace získává
- **rozhodovací role:** učitel, třídní učitel vystupuje v roli znalce, hodnotitele, soudce, jednatele - zodpovědné osoby za rozhodnutí v oblasti plánování a organizace práce se třídou – třídní program, v jiných případech při řešení konfliktů, kázeňských přestupků.³⁰

³⁰ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha.*

Jen těžko lze diferencovat sociálně pedagogické kompetence podle důležitosti, jelikož tvoří soubor vzájemně propojených dovedností umožňujících učiteli kompetentní sociální fungování. Domnívám se, že k těmto dovednostem patří:

- komunikační dovednosti
- identifikace a řešení problémů
- konstruktivní řešení interpersonálních konfliktů
- reflexe sociální reality, sebereflexe a sociální vnímání umožňující optimální vlastní začlenění do společnosti a řízení socializačních procesů
- spolupráce, samostatnosti, kooperace...
- cílevědomé, plánovité vytváření příležitostí k ověřování získaných dovedností.
- rozvoj sebeúcty a úcty k druhým jako základ soužití
- kreativní přístup k zátěžovým situacím jako výzvam
- účinné vytváření optimálních podmínek pro seberozvoj i rozvoj jiných - žáků

Profese učitele se vyznačuje mnohohrstevností, jež se projevuje v rolích, které zastává. Se zřetelem na psychosociální paradigma je učitel tvůrcem podmínek, **průvodcem žáka** v poznání světa i sebe sama, k čemuž potřebuje být vybaven kompetencemi osobnostními, odborně-didaktickými a sociálně-pedagogickými.

„Každý učitel by měl zvládnout uplatňování manažerských metod, nástrojů, technik a dovedností. Teorie managementu nabízí školám nové přístupy a proto je v dnešní době nezbytné, aby je učitel vhodně uplatňoval, úspěšně aplikoval a rozvíjel. Hodnocení na úrovni učitele patří bezesporu mezi ty nejdůležitější.“³¹

³¹ SVOBODA, J.; BACÍK, F.; KAL[OUS, J. *Úvod do teorie a praxe školského managementu*.

VÝZKUMNÁ ČÁST

6.1 Charakteristika zkoumaného problému

Učitel už není pouze poskytovatel informací a zprostředkovatel vědění, ale mnohem více manažer, lídr, kouč. Z tohoto důvodu nelze učitele vnímat pouze jako vykonavatele něčích rozhodnutí. Sám je v pozici, **kdy má plánovat, rozhodovat, motivovat, kontrolovat, řídit, vést lidi, hodnotit.**

Především pojem hodnocení bývá neustále vystaven zájmu a často i kritice všech účastníků vyučovacího procesu, ať jsou to učitelé, žáci, nebo rodiče. Patří mezi dlouhodobě živě diskutované téma. Součástí smysluplného hodnocení je rozvíjet samotnou hodnotící činnost učitelů jako manažerů třídy, kteří specifickým způsobem třídu řídí. Vyžaduje to od nich nemalé úsilí, ale také zvládnutí určitých manažerských dovedností.

6.2 Cíl výzkumu, výzkumný problém

Stanovila jsem si základní cíle mé práce:

- 1) Studium literatury a empirickým výzkumem (metoda rozhovor) se 3 učitelkami MŠ a 3 učitelkami ZŠ určit, popsat a kategorizovat hodnotící aktivity pedagoga na úrovni řízení třídy. Zjistit, jak vnímají smysl hodnocení učitelé v mateřských školách a učitelé na 1. stupni základní školy. Jaká používají kritéria hodnocení, metody a formy. Jaký typ hodnocení upřednostňují. Co jim v hodnocení činí problém a co je naopak uspokojuje.
- 2) Zjistit jaké silné a slabé stránky v hodnotících činnostech učitelů z jednotlivých škol převažují. Které druhy hodnocení jsou smysluplná, jak se musí učitel jako manažer zdokonalovat.
- 3) Provést deskripci uvedené kompetence ve dvou rovinách:
 - co nejširší soupis (výčet) aktivit učitele souvisejících s hodnocením,

- případové studie typových hodnotících procesů a jejich analýza s určením klíčových prvků a kvalit hodnocení.
- 4) Vyhodnotit a porovnat názory jednotlivých skupin učitelů. Zjistit, co je jednotlivými skupinami vnímáno shodně a naopak – v čem se názory jednotlivých skupin rozcházejí.

Výzkumný problém:

Lze hodnotící činnosti učitele chápat v určitém smyslu jako manažerskou funkci (classroom management, učitel jako manažer)?

6.3 Výzkumné otázky

„Výzkumné otázky tvoří jádro každého výzkumného projektu, protože plní dvě základní funkce: pomáhají zaostřit výzkum tak, aby poskytl výsledky v souladu se stanovenými cíli, a ukazují také směr, jak výzkum vést.“³² Z výše uvedených důvodů jsem se rozhodla k formulaci otevřených otázek. Odpověďmi na ně bych chtěla zjistit a popsat situaci kolem hodnotících procesů učitelů a analyzovat postoje učitelů k tomuto problému.

Hlavní výzkumná otázka zní: **Jaké všechny hodnotící činnosti jsou v práci učitele zastoupeny?** Uvedená otázka byla rozpracována do dalších specifických výzkumných otázek:

- 1) Vnímáte hodnocení učitelem jako manažerskou funkci, která může ovlivňovat výchovně-vzdělávací činnost učitele?

³² ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. *Komunikace ve školní třídě*. s.25

- 2) Které hodnotící aktivity považujete za zbytečné a proč?
- 3) Jaké druhy hodnocení na úrovni třídy a školy pedagog vykonává?
- 4) Které naopak za smysluplné a důležité?
- 5) Kolik času věnujete hodnotícím činnostem?
- 6) Které hodnocení vám činí největší problémy a proč?
- 7) Jaké hodnotící nástroje učitel ve vaší organizaci používá?
- 8) Jakou má školní hodnocení význam pro vaší práci?

6.4 Použité metody

Z výzkumných metod jsem zvolila **hloubkový rozhovor**, který dnes patří k nevyužívanější metodě sběru dat v kvalitativním výzkumu. Pomocí otevřených otázek, které ponechávají dotázanému prostor, aby se rozhovořil, jsem se snažila „*proniknout do světa dotazovaných, odhalit, jak subjektivně vnímají a prožívají realitu*“,“³³ týkající se mého tématu.

6.5 Organizace výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo zmapování postojů vybraných učitelů z mateřských a základních škol k mému výzkumnému problému.

Průzkum jsem provedla v období od 1. února do 28. února 2014. Připravený scénář rozhovoru obsahoval 8 otázek, v samotném průběhu jsme otázky doplňovali, rozšiřovali, takže jsme jich měli nakonec více. Struktura rozhovoru byla předem detailně připravena.

Následovalo vytipování respondentů a sjednání schůzky. Tato fáze patřila k nejsložitějším. Učitelé jsou zatíženi velkým množstvím úkolů a činností, které jsou na ně v dnešní uspěchané době kladeny. Jsou znepokojeni nestabilní situací na školách (legislativní změny) a nemají chuť se zapojovat do dalších aktivit. Po delším čase se mi podařilo respondenty oslovit a vybídnout je k společnému setkání.

³³ ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. *Komunikace ve školní třídě*. s.29

Všichni jsme se shodli na tom, že náš společný rozhovor nad daným tématem byl pro všechny zajímavý a přínosný. Mezi všemi účastníky panovala příjemná, klidná a důvěrná atmosféra.

Rozhovory probíhaly v odpoledních hodinách v ředitelně mateřské školy, kde působím. Nejdříve jsem dotazovala tři učitelé MŠ a následně tři učitelé ZŠ.

Při společném setkání jsem ředitele škol i oslovené učitelé seznámila s plánem výzkumu a způsobem pořizování záznamu rozhovoru – nahrávka na digitální záznamník. Od všech zúčastněných jsem získala souhlas s uvedeným způsobem zaznamenávání odpovědí. Poučený souhlas je v pedagogickém výzkumu z etického hlediska nezbytný. U odpovědí dotazovaných jsem uvedla pouze jejich křestní jména.

Rozhovor s učitelkami mateřských škol trval 180 minut. Délka rozhovoru s učiteli základních škol byla 120 minut. Bylo to dáno tím, že se mnozí často opakovali a odbíhali od tématu.

Po skončení rozhovorů jsem utřídila data do kategorií. Hlavním výstupem výzkumu je následná interpretace získaných údajů. Interview mi napomohlo proniknout do systému hodnocení mateřské a základní školy a co nejlépe vystihnout zkoumanou problematiku.

6.6 Charakteristika respondentů

Učitelky mateřských škol:

MARIE - učitelka mateřské školy sloučené se základní školou

Věk 57 let, praxe 30 let. Pracuje v čtyřtřídní mateřské škole pavilónového typu. Je umístěna v okrajové části obce s počtem obyvatel 590.

JANA – ředitelka soukromé mateřské školy s Montessori programem

Věk 50 let, praxe 25 let. Pracuje v dvoutřídní mateřské škole s celkovým počtem dětí 28. Škola se nachází uprostřed malé obce s 74 obyvateli obklopené lesy a rybníky.

EVA - zástupkyně ředitelky pěti sloučených mateřských škol

Věk 48 let, praxe 30 let. Pracuje v čtyřtřídní mateřské škole s kapacitou 120 dětí.

Pracuje ve škole v centru města s 16 300 obyvateli.

Učitelé základních škol:

VLADIMÍRA – ředitelka a učitelka základní školy - 2. stupeň

Věk 53 let, praxe 29 let. Pracuje v sídlištní základní škole v okresním městě s počtem obyvatel 16 300. Školu navštěvuje 225 dětí.

LUBOŠ – učitel základní školy - 1. stupeň

Věk 40 let, praxe 13 let. Pracuje ve sloučené základní škole s mateřskou školou v malém městě s počtem obyvatel 1720. Školu navštěvuje 150 dětí

MARTA – zástupkyně ředitelky, učitelka 1. stupeň

Věk 61 let, praxe 46 let. Pracuje v základní škole v okresním městě s počtem obyvatel 16 300. Školu navštěvuje 280 dětí.

6.7 Výzkumná zjištění a analýza

Tazatel_1: „Jaké hodnotící činnosti jsou v práci učitele zastoupeny?“

MŠ - MARIE:

„U nás hodnotíme děti, integrované bloky, třídu jako celek, společné aktivity, učíme se sebehodnocení, ale to nám zatím moc nejde. Připadá mi, že to učitelky nebaví. K tomu přibýly ze ŠVP klíčové kompetence, které by dítě mělo získat, než opustí mateřinku.“

MŠ - EVA

„V naší MŠ je to podobné, snažíme se jednou za měsíc zhodnotit třídní vzdělávací program, případně jej změnit. Hodnotíme společně s dětmi jejich výtvarné práce, výrobky nebo když něco postaví např. z kostek. (smích), ale i z jiných stavebnic. Někdy je to moc pěkné. Ještě jsem chtěla k tomu hodnocení dětí říci, že denně vyhodnotíme společně s dětmi jejich individuální pokroky, zlepšení, nežádoucí projevy apod. Děti nám samy řeknou, kdo se zlepšil, co se komu povedlo a my si to s nimi potom společně zapíšeme do naší Školkové kuchařky. To je vlastně takové dětské sebehodnocení. Co? (Hm, to je dobrý). A k těm kompetencím: Připadá mi naprosto zbytečné, že musím během integrovaných bloků splnit veškeré kompetence RVP, ani to nejde!“

MŠ - JANA

„Já i několikrát za den zhodnotím, jak se k sobě kamarádi vzájemně chovají, zda si pomáhají, nezesměšňují se, neubližují si. To pokládám za dost důležité. (přemýšlí) My to nepřeháníme, hodnocení na nás nikdo nepožaduje (smích). Je to tím, že jsme soukromá škola. Té buzerace je méně. Děláme především věci, které nás baví. Děti a práci s nimi si vzájemně s kolegyní hodnotíme slovně během celého dne. Nemusíme dělat to, co nás nebaví, nějaké čárkování do přehledu splnění podmínek a výsledků výchovně vzdělávacího procesu. Máme stále na mysli (četba Motto z ŠVP)- Každá činnost, která je prováděna v souladu s přírodními zákony a vede k harmonii, přichází

do vědomí ve formě lásky. Je známkou zdraví a duševní pohody jedince. Tvořivá síla jedince plodí lásku a ta pak naplňuje vědomí dítěte a ovlivňuje jeho seberealizaci.“

MŠ - MARIE

„Hodnocení dětí je potřeba, ale ostatní vyjmenovaná hodnocení jsou zbytečná. Hodnocení bloků je opravdu zbytečnost, ale ze zákona povinnost. U nás to po sobě učitelky ani nečtou, berou to jako ztrátu času. Je to jen další papírování, kdy učitelka dělá čárky v tiskopise. Pokud má přijít na hospitaci ředitelka, nebo někdo jiný, učitelky bezmyšlenkovitě hodnotící list vyplní.“

ZŠ - VLADIMÍRA

„Jak začít. (delší pauza) Učitel na základní škole hodnotí žáky ústně během vyučování a písemně, to je známkování. Hodnotí vyučovací proces. Po probrání učiva společně s dětmi, omlouvám se, se žáky, definuje, jaké činnosti je zajímaví, baví a naopak. Hodnotí míru zvládnutí učiva, neúspěch, míru zapojení žáka do vyučování, vlastní aktivitu. To jak se podílí na společné práci, kvalitu jeho prožitků. Když se vrátím k dalšímu hodnocení, tj. známkováním, využíváme deníčky a žákovské knížky. Žáci jsou hodnoceni známkami, pouze na prvním stupni se používají k motivaci razítka. V pololetí a na konci roku se hodnotí žák na vysvědčení.“

ZŠ – MARTA

„Já bych se připojila. Máme ve škole dvacet rodičů, kteří žádají hodnocení slovní. Je to pro učitele náročnější, ale určitě může působit jako silná motivace. Učitel komplexně hodnotí práce žáka v jednotlivých předmětech, sděluje rodičům, jak žák zvládá či nezvládá učivo a na co je potřeba se zaměřit. Hodnocení žáka učitelem je v základní škole ta nejdůležitější činnost. Ještě s tím souvisí také hodnocení chování, pochvaly, důtky, jiná ocenění. To je také významné hodnocení. Pochvala ředitelem, třídním učitelem, odměna za reprezentaci školy, mimořádnou snahu, prospěch s vyznamenáním. Nebo naopak napomenutí třídního učitele, důtka učitele, ředitele.“

ZŠ - LUBOŠ

„Mám dojem, že kolegyně řekly to nejpodstatnější o hodnocení žáků. Přemýšlím, jaké další hodnotící činnosti provádí učitel. (pauza) Ještě by měli učitelé hodnotit klíčové kompetence. Není to vůbec jednoduché. Učitelé to neumí. Hodnotí spíš dovednosti žáka. A to pouze při hospitaci nebo na poradě.“

Shrnutí_1: Můj celkový dojem je takový, že učitelé chápou obecně hodnocení buď jako „nutné zlo“, „nesmysl, který si vymyslel někdo nahoře“ nebo něco, co zkrátka musí dělat. V rámci všech odpovědí můžeme sledovat, že každý učitel chápe hodnotící činnosti trochu jinak, že si každý pod tímto pojmem představuje něco jiného. Mám dojem, že někteří učitelé nerozumí hodnocení jako velmi důležité a podstatné zpětné vazbě. Toto může vycházet z malé informovanosti, proškolenosti či zájmu o hodnocení jako důležitou problematiku, která má pozitivně motivovat žáky, samotné učitele, která má navíc napomáhat zlepšování fungování školy.

**T_2: „Ráda bych od Vás slyšela, jak konkrétně probíhá na úrovni třídy
hodnocení integrovaných bloků?“**

MŠ - MARIE

„Integrované bloky hodnotíme pokaždé, když ho ukončíme. Všechny učitelky hodnotí integrované bloky procentuálně pomocí dotazníků. Do poznámek píšeme, co se podařilo, či nepodařilo. Slouží nám to k tomu, abychom viděly, kudy se budeme dál ubírat.“

MŠ - JANA

„U nás hodnotíme slovně, kdy společně s kolegyní probereme, na co je potřeba navázat. Žádné tiskopisy k hodnocení integrovaných bloků nevyplňujeme. Písemnou formu hodnocení bloků na nás nikdo nevyžaduje, ani kontrolní orgány, tudíž je neděláme. Na papír si společně s kolegyní píšeme pouze nápady, které nás při společném rozhovoru napadly. Tvoříme si jakousi myšlenkovou mapu, kterou postupně doplňujeme. Všechny nápady, které bychom chtěly realizovat, někdy i nesmyslné. (smích) Já nejsem přítelem papírů, těch máme až nad hlavu. Chtěly bychom co nejdříve vyvěsit myšlenkovou mapu do šatny, aby sloužila i rodičům. Měla by tam své místo a my bychom ji aktuálně doplňovaly. Byl by to obraz naší celoroční práce.“

MŠ - EVA

„Integrované bloky se v naší mateřské škole hodnotí písemně, ovšem učitelky preferují slovní hodnocení, předávání konkrétních hodnocení o činnostech, o dětech, plánují další postupy. Ústní hodnocení je daleko praktičtější.“

ZŠ - LUBOŠ

„V základní škole nemáme integrované bloky, ale vyučovací hodiny. Ty si hodnotí každý učitel sám. Při hospitaci ředitelka, nebo zástupkyně, případně inspekce. Na pedagogické radě každý učitel informuje a hodnotí svoji třídu a žáky, individuální výsledky dětí, pokroky, podmínky vzdělávání, úspěchy, neúspěchy. Otevřeně si sdělujeme, co se povedlo a co ne. Každý učitel je hodnocen, zda splnil své povinnosti

vyplývající z jeho kompetencí, vedení dokumentace, příkazů ředitelky a další splnění úkolů.

Pokud se ptáte, zda hodnotíme něco písemně, tak pouze vedeme záznamy o dětech. Jsou stručné a slouží třídnímu učiteli, případně pedagogicko-psychologické poradně. Většinou se jedná o záznamy dětí se specifickými poruchami učení, nebo chování. Máme ve škole i několik dětí nadaných a u nich jsou záznamy o něco obsáhlejší.“

ZŠ – MARTA

Hodnocením se zabýváme především pololetně a na konci školního roku. Jak již řekl Luboš, jde především o hodnocení třídy a žáků.

Shrnutí _2: Učitelům více vyhovuje hodnocení ústní. Myslím si, že je pro někoho těžké správně naformulovat myšlenky na papír. Z tohoto faktu by mohl učitel, resp. ředitel vycházet. Nicméně pokud jsme schopni si své myšlenky a názory zaznamenat, může nám to příště pomoci vyhnout se případným nedostatkům. Učitelé mateřských i základních škol v rámci integrovaných bloků zcela opomíjejí sebehodnocení. Mám pocit, že se stále uchylují pouze k hodnocení žáka z autoritativní pozice učitele.

T_3: „Jak hodnotíte třídu jako celek?“

MŠ - MARIE

„Hodnocení třídy provádíme na začátku školního roku, kdy se zaměřujeme na adaptaci dětí. Následně hodnotíme při každé poradě. Hodnotíme kolektiv dětí, klima třídy, složení dětí, jejich mentalitu, chování, problémové děti a jejich vztahy s rodiči.“

MŠ - EVA

„My hodnotíme třídy jako celek pouze ústně a své hodnocení zapíšeme do zápisu z porady.“

MŠ - JANA

„Třídy dětí hodnotíme průběžně během celého školního roku vždy na poradě. Zaměřujeme se především na vztahy mezi dětmi, chování, vystupování, pomoc druhým, respektování, ohleduplnost apod. Třída dětí by měla být společenstvím, které je harmonické, tvořivé, podnětné. Snažíme se v kolektivu rozvíjet sociální citlivost, toleranci, respekt a sebedůvěru.“

Shrnutí_3: Dle odpovědí soudě, hodnocení tříd neprobíhá v rámci vyučování, ale pouze ve společnosti dalších učitelů, ředitele. To podle mého názoru nevede k tomu, aby učitel posílil vztahy mezi dětmi, aby utužil kolektiv a poskytoval dětem zpětnou vazbu k jejich chování v rámci kolektivu. Při „řízení“ třídy je podle mne tato činnost nezbytná a mnohem důležitější je mluvit o kolektivu s konkrétními účastníky, než s lidmi, kteří možná v dané skupině nebyli někdy účastni.

T_4: „Jakým způsobem hodnotíte děti?“

MŠ - MARIE

„Učitelé by určitě chtěli hodnotit děti pouze slovně. Cítí se zatížené nadbytečnou administrativou. Vyplňování tiskopisů je pouze proto, abych mohla inspekci předložit papír. Stojí to hodně úsilí a času. Učitelky vše dělají z povinnosti, musí to udělat a mnohdy o vyplňování údajů vůbec nepřemýšlí. Je to naprosto zbytečné, také z toho důvodu, že máme nastaveno hodnocení po měsíci. Je to asi zbytečně brzy za sebou.(pauza) Budeme se muset inspirovat jinde. Jak často hodnotíte děti u vás?“

MŠ - EVA

„Já si myslím, že při počtu dětí, kterých máme ve třídě 28, je učitelka po svém výkonu práce natolik unavená a vyčerpaná, že nemá náladu vyplňovat jakékoliv hodnotící dotazníky, ať to jsou záležitosti o dětech, integrovaných blocích, zápisů do třídních knih, aktualizace stránek školy, nástěnek atd. Jednou za 3 měsíce vyplníme tabulku. Co mi však vadí, že není žádná návaznost směrem k základním školám. Především učitelé základní školy by měli mít zájem se o dětech, které přijímají k docházce do prvních tříd více dovědět.“

MŠ - JANA

„V montessoriovských školách je každodenní součástí pozorování dětí a jejich činností nezbytnou a neoddělitelnou součástí pedagogického procesu. Hodnocení pro naše děti znamená ocenění jejich jednání. Cílem je, aby děti dělaly to, co je vnitřně uspokojuje a ne za účelem odměny, pochvaly. Tím probouzíme u dětí smysl pro vlastní důstojnost.“

ZŠ - VLADIMÍRA

Už v úvodu jsme zmínily o záznamech o dětech snad vše. Učitelé pozorují žáka, jeho chování, zvyky, projevy. To se objevuje v záznamech o dětech, které vedeme ve složce s katalogovými listy. Zakládáme si i výsledky šetření u psychologa, sociální šetření apod. U problémových žáků se vedou záznamy, co a v kolik hodin žák provedl.

Osvědčuje se to při jednání s rodiči a je to dobré i jako podklad při vyšetření psychologem.

ZŠ – MARTA

Zapomněli jsme ještě na jednu formu hodnocení žáků, která se nám osvědčila. Zvykli jsme si hodnotit děti formou dopisu rodičům, kdy jim dvakrát do roka napíšeme, jak se dítěti ve škole daří. Další novinkou je hodnocení formou týdenních plánů. Rodiče si na webových stránkách školy přečtou týdenní plán a mohou na něj zpětně zareagovat. Plán si vytváří na prvním stupni učitelé sami. Na druhém stupni učitelé spolupracují. Za tvorbu plánu zodpovídá třídní učitel.

Shrnutí_4: Až na Janu všichni učitelé chápou hodnocení žáků jako písemný podklad, který slouží rodičům, psychologům apod. nebo který je nepříjemnou nutností, která je „k ničemu“. Učitelé si buď neuvědomují, nebo nerozumějí tomu, že efektivní zpětnou vazbou přímo v hodině, při konkrétní činnosti, mohou pomoci žákovi mnohem více, než zaškrtnutím příslušné kolonky v papíru. Hodnotící protokoly vycházejí ze ŠVP, a měly by být tvořeny všemi pedagogickými pracovníky – tím by utvářely společné rysy charakteru dané školy a tím by pro ně možná zápis hodnocení nabyl na významu.

T_5: „Na úrovni školy hodnotíte jaké oblasti?“

MŠ - EVA

„Jestli můžu odpovědět, tak sem patří základní podmínky předškolního vzdělávání – věcné podmínky, životospráva, psychosociální podmínky, organizační chod a řízení školy, personální a pedagogické zajištění, spolupráce s rodiči a další. Toto hodnotíme dotazníky. Hodnotíme sami sebe, slouží nám k tomu portfólio, ale je mizerné. (hmm - úšklíbnutí). Jednou za rok za pomoci dotazníku hodnotíme práci pedagogického sboru a provozních zaměstnanců. Slouží nám to všem jako zpětná vazba. A také chodíme hospitovat k jiné kolegyni. Dvakrát do roka a není to špatné.“

MŠ - MARIE

„My jsme to také chtěli zavést, ale učitelky nechtějí, protože se prý zbytečně stresují. Vydanou energii raději věnují dětem. Zapomněli jsme na ŠVP. Jednou za tři roky jej upravujeme, pozměňujeme a při tom vlastně hodnotíme, čeho jsme dosáhli a co je potřeba změnit. Měl by být v souladu s TVP a RVP.“

MŠ - EVA

„Vzpomněla jsem si ještě k té oblasti, co hodnotíme na úrovni třídy, že sem patří individuální plány společně s hodnocením integrovaných dětí.“

MŠ - MARIE

„Jak jsme se bavili o hodnocení těch podmínek, u nás jednotliví zaměstnanci odpovídají na otázky v dotazníku. Následně je zpracuji a vyhodnotím. Každý rok hodnotíme pouze určité množství podmínek, které po třech letech zpracujeme. Porovnáváme současný stav s předchozím a sledujeme, jak zaměstnanci hodnotí vztah mezi vnějšími a vnitřními podmínkami školy.“

MŠ - JANA

Hodnotíme téměř vše co vy, ale ne tak složitě, samými zápisy, které stejně skončí kdoví kde (smích). Chápu, že je vhodné dělat si poznámky, průběžné krátké záznamy pro svoji kolegyni, ale jinak je to ztráta času. Takto promarněný čas věnujeme raději našim dětem! Je to daleko smysluplnější a efektivnější.“

ZŠ – VLADIMÍRA

„Učitelé na konci roku vyhodnotí dotazník, který se týká evaluace podmínek k vzdělávání. Vyhodnocují materiálně-technické podmínky, jejich funkčnost, efektivitu, estetiku. Pokud potřebují pořídit nové pomůcky, nábytek a jiné vybavení, objeví se jejich potřeb též v dotazníku. Vyjadřují se k personálním podmínkám, kvalitě a spolupráci pedagogického sboru, DVPP a další. Dotazník slouží k vyhotovení výroční zprávy, k aktualizaci ŠVP.“

Shrnutí_5: Zde je vidět jistý posun v tom, jak je vnímáno hodnocení školy jako celku. Ředitelé se zajímají o různé složky, které napomáhají dobrému chodu školy. Efektivně je propojují se ŠVP a využívají jich jako zpětnou vazbu.

T_6: „Mám pocit, že jsme vyjmenovaly téměř všechny hodnotící činnosti. Další téma k oblasti hodnocení na úrovni třídy se týká toho, které hodnotící aktivity považujete za zbytečné a proč?“

MŠ - EVA

„Podle mého názoru jsou všechna vyjmenovaná hodnocení důležitá, je jen potřeba zvážit, jakou formou je provádět. Hodnocení dětí, kompetencí, které získaly během předškolního vzdělávání před vstupem do základní školy je nesmírně důležité. O to více je důležitější, aby učitelé měli možnost, získali materiál, co a jak hodnotit! Asi by v něm nemělo chybět hodnocení dítěte jako celku, hodnocení jeho pokroků, připravenosti na vstup do ZŠ. Ostatní hodnocení na úrovni třídy, jak se ptáš, je zbytečné. Pro nás je základní dítě.“

T_7: „Do hodnotících činností bychom mohly zařadit i sebehodnocení dětí a učitelů. Pracujete na něm?“

MŠ - EVA

„Co se týká dětí, tak si vždy v závěru dopoledního bloku popovídáme o tom, co se nám povedlo, co jsme se naučili, co je potřeba zlepšit. Myslím si, že to stačí. Děti se zamyslí samy nad tím, co dělaly a jak se jim dařilo.“

MŠ - JANA

„Ve své třídě používám osvědčenou metodu, kdy si před spaním dětí a před pohádkou společně zapíšeme do třídnice co jsme dnes vše poznali a dělali. Děti dokážou sdělit pouze to, co pro ně bylo zajímavé, co se jim líbilo, co je oslovilo. Nepodstatné věci, činnosti si nepamatují, nezapíší se jim do mysli. A já jejich postřehy přenesu do třídní knihy. Jsou rády, že právě jejich myšlenku do knihy zapíšu. Já se vlastně zpětně sebehodnotím, protože si uvědomím, zda jsem splnila vše, co jsem měla v plánu. Přemýšlím o tom co bylo důležité a co zbytečné. Je zajímavé, že děti dokážou rodičům, když se jich ptají co dělaly ve školce, vždy říct právě to, co se jim vybavilo při zapisování do třídní knihy. To je vlastně naše sebehodnocení jak dětí, tak i učitelky.“

MŠ - EVA

„To je moc zajímavý, zkusíme to takhle také dělat. Fajn nápad. Ještě, že jsme se sešli, alespoň si předáme nějaké zkušenosti (úsměv, potěšení). Na jednom semináři nám kolegyně z jiné školky říkala, že si po činnosti udělají kruh a učitelka jim pokládá otázky k hodnocení jejich dopoledne. Děti vyjadřují pohybem, co se jim podařilo, líbilo, jaký mají pocit. Např. otočí se zády, pokud se jim něco povedlo, nebo zvednou ruku, vstoupí do kruhu, posadí se.“

MŠ - MARIE

„Já bych ráda prováděla sebehodnocení se všemi dětmi, ale pokud jich mám v heterogenní třídě 28, není to příliš možné a je na to málo času. Všechny děti, především ti starší, touží paní učitelce sdělit své pocity a opět jsme u problému. Je jich

28, dostane se jen na některé. (mlčení). Takže si pouze na konci integrovaných bloků v rychlosti řekneme jak se nám dnešní den vydařil a spěcháme do šatny, abychom se včas převlékli a šli se projít.

Vždyť víte co to dá práce, než se všechny děti oblečou... Takže se sebehodnocení pokaždé nevěnujeme. Učitelky se sebehodnotí po každé hospitaci.“

MŠ - EVA

„To u nás také a docela důkladně.“

ZŠ – VLADIMÍRA

„Ve funkci ředitelky školy často navštěvuji učitele ve třídách. Přijdu na kratší návštěvu, provádím pozorování, nebo hospitaci. To jsem ve třídě celou vyučovací hodinu. Po ukončení hospitace a následném rozboru se věnujeme sebehodnocení. Obsahuje různé okruhy, napadá mě např. plnění povinností, vlastní chování, komunikace, kvalita pedagogického procesu, kvalita rozboru, uplatnění DVPP v praxi, schopnost týmové práce a spolupráce apod.“

ZŠ – MARTA

„Někteří pedagogové jsou obratní a sebehodnocení jim nedělá problém, jiní to nedokážou, musím jim pomoci tím, že jim pokládám otázky. Několik učitelů využívá připraveného schématu, který jsme vyhotovili z RVP.“

Shrnutí_7: V sebehodnocení je mezi učiteli velký rozdíl. Zatímco Jana (a do jisté míry i Eva) se mu věnuje denně velmi efektivní, promyšlenou a funkční činností, ostatní učitelé sebehodnocení provádějí spíše nahodile a z donucení. I z tohoto bodu je patrné, že učitelé nerozumí tomu, proč je hodnocení, resp. sebehodnocení důležité a k čemu vlastně vede.

T_8: „Portfolio dětí i učitelů je podle vás také forma hodnocení?“

MŠ - MARIE

„Určitě. V naší mateřské škole vytváříme portfolio, kam průběžně vkládáme materiály dětí. Na konci školního roku ho společně zhodnotíme. Portfolio zakládáme, když dítě nastoupí do mateřské školy a dále se naplňuje až do nástupu na ZŠ. U nás si vytváříme sbírku výtvorů: básničky, písničky, hry atd. Zakládáme je podle tematických bloků.“
Učitelské portfolio jsme zatím nezaváděli, není to snad ani povinné, co?“

MŠ - JANA

„U nás má každé dítě své desky, kam vkládáme fotky z různých činností dětí (výtvarných, pracovních), výletů, akcí apod. Pokud fotografie po určitém čase prohlédneme, nabízí nám to zpětné hodnocení. Když sleduji fotky, vnímám, co jsem s dětmi dělala, co se mi povedlo, či nepovedlo. Fotím i na seminářích, pomáhá mi to vybavit si, čeho se seminář týkal.
Tím i ke zpětnému hodnocení.“
A pokud se ptáš na učitele, zatím jsme nic takového nedělali.“

MŠ - EVA

(přemýšlí, ticho) „U nás je to obdobné, učitelky to nemají a dětem tvoříme portfolio již od nástupu do školky. S dítětem pokračuje až do předškolní třídy. Jeho součástí je evidenční list dítěte, hodnotící list dítěte, jeho vývoje, individuálního rozvoje, dosažených pokroků, kompetencí. Test školní zralosti a kresby postav. Ale (s důrazem), co myslíte, kde to vše končí, ve školce. Pokud nabídneme portfolio učiteli první třídy, nemá zájem. Takže jde do archivu do krabice. Kde je potom návaznost mateřské a základní školy? Jak má těšit učitelky tvorba portfolio? Není smysluplná. Jejich úsilí a činnost jim připadá zbytečná“ (povzdech)

MŠ - JANA

Máš pravdu. My jsme se již loni rozhodli, že je dáme na konci roku rodičům. A bude me v tom pokračovat. Asi budeme mít stejný názor, když si řekneme, že portfolio se tvoří jenom pro kontrolní činnost nadřízených orgánů, především inspekce. Co? (pauza, ironický úsměv všech zúčastněných)

ZŠ - LUBOŠ

„Portfolio se využívá zejména na prvním stupni. Žák si do něj zakládá práce, které by pro něj měli představovat jeho určitý pokrok.

Naše představa byla, že portfolio bude sloužit např. při schůzce učitel, rodič a žák, aby bylo zřejmé, co všechno žák umí, co se naučil. Zatím se nám tato práce nedaří.“

ZŠ – MARTA

„Učitelé žáky podněcují, oni to akceptují, ale stav portfolioí je různý. Některé třídy to mají pěkně vedené, utříděné. V některých třídách to ale slouží jako úložiště. Nemá to žádnou výpovědní hodnotu. Záleží na učiteli, jestli dokáže na práci žáků dohlédnout, či nedohlédnout.“

Shrnutí_8: Dle odpovědí soudě ani tvorbu portfolioí učitelé nechápou jako efektivní činnost, která pomáhá k rozvoji kompetencí žáka a učitele. Existuje mnoho druhů tvoření portfolioí, dotazovaní učitelé se zmiňují pouze o sběrném portfolio. Je zřejmé, že učitelé nevědí, jak s ním pracovat, co s ním dělat a jak jej dále využít. To vede k tomu, že to považují za zbytečné a znovu někým nařízené.

T_9: „Ještě by mě zajímalo, po tom všem, co jsme si dnes probrali, jaké druhy hodnocení považujete za smysluplné? Jaký má význam pro vaši práci?“

MŠ - JANA

(dlouze přemýšlí) „Začnu významem. Téměř všechna hodnocení na úrovni třídy vnímám jako formalitu, kterou nejen já, ale i mé kolegyně z mateřské školy zatím nepochopili, jeho význam a smysl. Hodnocení považuji za zbytečnou nedoceněnou práci učitelů. Písemné formy skončí v šuplíku a následně, jak jsme již říkali v krabici v archivu. Je roztráštěnost ve formách a metodách hodnocení a každá škola si hodnotí po svém. A největším problémem je již zmiňovaná návaznost, především u hodnocení dětí, kdy veškerý hodnotící proces skončí v mateřské škole a dál o něj není zájem.“

Smysluplné hodnocení podle mne je pouze ústní mezi učiteli, kdy si průběžně vyhodnocují každodenní situace ve škole i třídě. Např. hodnocení chování, pokroků a výsledků dětí, jejich prací a výrobků, hodnocení výchovně-vzdělávacích činností, podmínek, které škola nabízí, vlastní kvality práce, zpracování a funkčnost ŠVP atd. Slovní hodnocení je krátké, výstižné a věcné. Ztráta času nad formou písemnou se dá využít k aktivitám, kdy se věnujeme dětem. A to má jednoznačný smysl naší práce.“

MŠ - EVA

„Po sametové revoluci jsme si všichni oddychli, že končí období, kdy jsme byli zavaleni povinným papírováním. Stohy záznamů, různých zpráv, dokumentů a jiných písemností. A po pár letech je to tu zpět. Minimálně třetinu své pracovní doby něco zapisujeme – vyhodnocujeme. Chybí jakási koncepce hodnocení v celém systému vzdělávání, která by měla být jednotná a neměla by se s každým novým ministrem měnit. Nicméně se vrátím k tvé otázce. Smysluplné je samozřejmě hodnotit školu jako celek – osobnost učitele, věcné podmínky, životospráva, psychosociální podmínky... Nezapomenou hodnotit výchovně-vzdělávací proces, svěřené děti a vše co s nimi souvisí. Jejich rozvoj. A také hodnotit sebe. Důležité podle mne je hodnotit aktuálně podle potřeby. Souhlasím, že je důležitá určitá denní sebereflexe, kterou nemusíme vždy zapisovat. Prostřednictvím rozhovoru s kolegyněmi hodnotit kvalitu a efektivitu své práce.“

MŠ - MARIE

(pokyvuje hlavou) „Máte naprostou pravdu. Je daleko přínosnější a vhodné si otevřeně říci, co se povedlo a co ne, co je zapotřebí změnit, či dělat jinak i vznést návrh jak jinak. Pouze výraznější, nebo jinak řečeno důležitější zjištění si písemně, zkratkovitě zaznamenat.

ZŠ – LUBOŠ

„Ta, která pro nás mají pozitivní dopad a nabízejí zpětnou vazbu! Která nám umožňují vidět rozvoj osobnosti žáka, která nás motivují a vedou školu ke zlepšování. Ne vždy všechno lze zhodnotit. Proto volíme hlavně formy ústního hodnocení, které učitele nezatěžuje.“ (zvýšení hlasu)

ZŠ – VLADIMÍRA

„Smysluplným hodnocením je určitě autoevaluace ŠVP, výsledků vzdělávání, hodnocení kompetencí a výkonů žáků, známkování, klasifikace.“

Shrnutí_9: Učitelé jsou vůči hodnocení skeptičtí, nevidí v něm význam a smysl. Pokud by měli hodnotit, tak by upřednostnili slovní hodnocení. Je tedy zřejmé, že hodnocení chápou jako přítěž, jako něco, co je zdržuje od práce a nemá to žádný smysl. Dělají to jenom proto, že musejí. Dotazovaní mají přehled o terminologii, která se s hodnocením váže, otázkou zůstává, nakolik, daným termínům rozumějí a dokáží je aplikovat do praxe.

T_10: „Na závěr bych Vás chtěla požádat o jakési shrnutí, zda bychom dokázaly společně vymezit manažerské činnosti hodnocení.“

Učitelky odpovídají najednou a vzájemně se doplňují.

- Hodnocení dětí – záznamy o dětech, podmínky a výsledky výchovně-vzdělávacího procesu, osvojování základů klíčových kompetencí, školní zralost, individuální vývoj dětí, speciální vzdělávací plány
- Hodnocení třídy jako celku
- Integrované bloky
- Společné aktivity
- Spolupráci s rodiči
- Třídní vzdělávací program
- Sebehodnocení
- Portfolio dítěte
- Výrobky, výtvarné práce (převážně v MŠ)

„Učitelé také hodnotí např. projekty. Nebo po hospitaci průběh vzdělávání, vyváženost spontánních a řízených činností, formy a metody práce, prožitkovost, tvořivost dětí, jejich reakce na činnost, rozvoj, posun...(mlčení).“

ZŠ - VLADIMÍRA

„Zcela jistě je učitel třídy zároveň manažerem. Vždyť řídí kolektiv žáků, plánuje vyučovací proces, realizuje vyučovací jednotku, vytváří a podílí se na klima třídy, hodnotí prospěch žáka, reflektuje vlastní práci. Musí zvládat proces vedení, řízení i kontroly, následně hodnocení. A to nemluvě o všech jeho dovednostech, které by měl jako správný manažer mít. (ředitelka hledá materiály s certifikátem o manažerském proškolení) Už jsem to našla! (přednes) Být dobrý učitel tak znamená být i dobrý manažer, ovšem s podmíněním reflektivního fungování všech ostatních součástí učitelovy role.“

Shrnutí_10: Soudě podle Vladimíry je zřejmé, že důležitost hodnocení má. Podle jednotlivých odpovědí jde pouze o teorii, která v praxi naráží na malou informovanost jednotlivých učitelů.

T_11: „Cílem mé bakalářské práce je nabídnout ucelený obraz na proces hodnocení s porovnáním hodnotících kompetencí manažera a učitele a zjistit, zda lze chápat hodnotící činnosti učitele jako manažerskou funkci. Jak toto sdělení vnímáte? Dá se podle Vás funkce hodnocení, o které jsme si dnes již mnoho řekli vnímat jako jedna z manažerských funkcí učitele?“

MŠ - MARIE

„Mám dojem, že pouze ředitelé škol dokážou vnímat, že učitel může být svým způsobem manažer. K tomu chci podotknout, že učitelé a možná i ředitelé z malotřídních škol a školek, nebo ti, kteří působí na vesnických školách, nemají s pojmem management žádné zkušenosti. Mnozí ani nevědí, co to znamená. Já jsem se s tímto pojmem setkala, jako zástupkyně ředitelky na semináři pro vedoucí pracovníky a znám jej z článků, které vycházejí v Učitelských novinách. Z dnešního setkání, kdy jsi nám ve stručnosti řekla, co to management je a jaké funkce vykonává, si dovolím říci, že učitelka třídy kompetence také využívá. Hodnotí, plánuje, řídí, organizuje i kontroluje. Dalo by se říct, že během celého dne. Možná více, než v nějaké firmě. Je to zajímavé, ale je tomu tak.“

MŠ - EVA

(s podivem) „Když tě poslouchám, máš pravdu. Jak nám naše „bakalářka“ naznačila, procesy manažera vykonáváme dnes a denně. Jenže o tom nemáme tušení, protože nám a našim učitelkám termín nic neříká. Pokud bych učitelky vyzvala k tomu, aby se zúčastnily nějakého školení či semináře na toto téma, neměly by určitě zájem. Tento termín je jim vzdálený. Učitel – manažer, připadá mi, že se ocitám někde za oceánem. V naší malé vesničce máme jiné priority, pokud se řekne učitelka. Je to pohlázení, láska, něha, porozumění, cit, teplá a laskavá náruč. Ale chápu, o čem hovoříme. Svět se řítí vpřed, vítězí honba za ziskem, stále se hovoří pouze o pojmech jako je podnikatelská úspěšnost, prostředí, tržní hospodářství, prosperita, globalizace, kapitál a další nesmysly. Učitelé ztotožnění své didaktické práce s manažerskou možná uznají, ale podle mně ji nepřijmou. Je to spíše záležitost týkající se vedení školy.“

MŠ - JANA

„Když jsem se rozhodla založit soukromou školu, prošla jsem si manažerským školením. Mám na to trochu odlišný pohled, ale s vámi naprosto souhlasím. Podle mne nelze učitele vnímat pouze jako vykonavatele něčích rozhodnutí. Právě on je v pozici, kdy má plánovat, rozhodovat, motivovat, kontrolovat, řídit, vést děti, hodnotit. Sami vidíte, že funkce manažera jsou s rolí učitele téměř totožné. Takže lze říct, že učitel třídy je zároveň manažer.“ (důraz a úsměv zároveň)

ZŠ - VLADIMÍRA

"Já bych řekla, že manažerská funkce je určitou záležitostí, kdy učitel ví, o co vše se má starat, co všechno má zohledňovat, na co všechno má myslet, co všechno má opečovávat. Jde o to, aby si ohlídal obsah výuky, cíle výuky. Aby nějakým způsobem ověřoval své působení na žáky. Aby dokázal hodnotit sám sebe. V podstatě aby sebehodnocením posouval sám sebe dál. Hodnocení určitě patří k jedné z jeho kompetencí.“(delší pauza)

ZŠ - MARTA

(smích) „Manažera bych s učitelem neztotožňovala. Funkce manažera – lídra chápu trochu odlišně. Učitel má mít na vědomí, že je vykonavatel nesmírně náročné funkce, která na něj klade vysoké požadavky. Především velkou administrativní zátěž spojenou se vzděláváním. Pokud by se mělo začít na učitele nahlížet jako na manažera, bylo by potřeba změnit zažité stereotypy ve vzdělávání se. Manažerské vzdělávání učitelé nepreferují. Soustředí se na nabídky, které jsou zaměřeny na jiná témata, než je management. Bylo by vhodné nabídku vzdělávání rozšířit o toto téma, aby pochopili, že třídní učitel může být i dobrý manažer.“

ZŠ - LUBOŠ

„Manažerská funkce hodnocení se společně s ostatními funkcemi manažera dá určitě spojit s funkcemi třídního učitele. Jsou téměř totožné. Toto pojetí, však někteří

z vyučujících určitě takto nevnímají. Management je pro ně naprosto odlišná věda, se kterou se mnozí setkali pouze v literatuře. Pojem manažerských funkcí si budou dávat do souvislosti s řízením podniku. I když vím, z toho co si pamatuji ze školy, že je to vedení lidí. “Jak říkala Marta, je potřeba, aby učitelé pochopili pojem manažerské funkce, tak se musí rozšířit nabídka jejich vzdělávání.(pomlka) Zda je to potřeba si nejsem zcela jistý.”

ZŠ - VLADIMÍRA

Když si uvědomíme, jaké druhy hodnocení probíhají v podnikové sféře a porovnáme s tím, co hodnotíme v základce, je to téměř totožné:

- hodnocení zaměstnanců – žáků,
- hodnocení pracovního procesu – vyučovací hodiny,
- výsledky oddělení za svěřený úsek – výsledky žáků,
- výsledky za oddělení - výsledky za třídu,
- ocenění práce – pochvala,
- finanční odměna – vysvědčení.

Shrnutí_11: Až na Martu se dotazovaní shodnou na tom, že funkce učitele je téměř totožná s funkcí manažer. A že takový dobrý učitel je vlastně i dobrý manažer. Sřetáváme se pouze s tím, že jde o pojem, který není všem vlastní, a tím vyvolává rozpačité reakce.

T_12: „Všem Vám chci poděkovat za příjemně strávené odpoledne, kdy jsme se společně zamysleli nad velice složitým procesem hodnocení. Dotýká se nás všech, ať jsme ve vedoucích funkcích, nebo učiteli. Hodnocení je mocným nástrojem, který by se měl stát součástí celého procesu. V každém okamžiku představuje pro všechny zúčastněné především onu zásadní a nepostradatelnou zpětnou vazbu.

ZÁVĚR

Pojetí práce učitele se za posledních několik let významně změnilo. Zatímco dříve byl považován za jednu z největších autorit a jeho hlavní funkcí bylo předat informace, postupem času se transformovala tato pozice k tomu, že učitel je nejen předavatel vědomostí, ale zároveň je schopen systematicky a cíleně plánovat výuku, je schopným organizátorem, současně se umí kriticky rozhodovat, vládne slovem a to vše hodnotí takovým způsobem, který mu pomáhá v jeho dalších krocích a rozhodnutích. Od ryze vzdělávacího pojetí učitelského povolání jsme se dostali až k dovednostem, které jsou vlastní velmi schopnému a systematickému manažerovi jakékoli firmy, resp. organizace.

Jako klíčovou spatřuji kompetenci k hodnocení. Hodnocení výuky, vzdělávacích procesů a všech činností s výukou související, hodnocení žáků a kolektivu, do kterého patří a v neposlední řadě sebehodnocení, na které lze nahlížet optikou učitele ale samozřejmě i žáka. Díky vhodnému, systematickému a kritickému hodnocení jsme pak schopni podat efektivní a motivující zpětnou vazbu našim svěřencům, kolegům, sami sobě ať už v prostředí školním nebo firemním.

Na základě rozhovorů s učiteli je manažerskou činnost hodnocení možné při výuce spatřovat v podobě hodnocení žáků – jejich chování a činnosti, integrovaných bloků, hodnocení vyučovacího procesu, míru zvládnutí učiva. Pokud učitelé hodnotí, dělají tak slovně v průběhu nebo na konci činnosti nebo písemně v podobě zápisu do třídní knihy, notýsků, žakovských knížek nebo předem připravených dokumentů na základě ŠVP.

Sebehodnocení probíhá ve třídách většinou ve formě povídání si na konci aktivity. Někteří učitelé vedou děti k tomu, aby si tvořili sběrné portfolio, dále s ním však nepracují.

Učitelé se však k samotnému hodnocení stavějí spíše negativně. Vnímají jej jako nařízení, kterému nerozumění, neví, jak to dělat a hodnotí spíše z donucení a kvůli hospitacím, než proto, že by v tom sami spatřovali smysl. Učitelé se tedy často uchylují k direktivnímu jednosměrnému hodnocení, které nerespektuje žáka jako partnera. Tento stav může vyplývat z toho, že učitelé jsou málo proškoleni v hodnocení a

sebehodnocení jako smysluplné aktivitě napomáhající rozvoji jejich učitelských kompetencí a potažmo většímu rozvoji žáků, jsou málo informováni a motivováni. Myslím si, že by učitelům obecně velmi prospělo, pokud by měli možnost dalšího vzdělávání, které by jim pomohlo lépe se orientovat v otázce hodnocení.

Pro učitele je termín manažer cizím pojmem, který v nich vyvolává rozpaky. Nicméně po vysvětlení a objasnění tohoto pojmu se shodnou na tom, že hodnotící činnost učitele lze jednoznačně chápat jako manažerskou funkci.

Manažer smysluplně vede lidi k cíli, který je všem účastníkům společný. Vytváří vhodné prostředí pro práci, plánuje další kroky podle společné vize, rozvíjí spolupráci, reflektuje dosavadní úspěchy i neúspěchy a v neposlední řadě hodnotí a sebehodnotí. Věřím tomu, že je mezi námi stále větší počet učitelů, kteří toto vše zvládají také vedle toho, že děti ještě vychovávají, vzdělávají a mají je rádi.

POUŽITÁ LITERATURA

- BEČVÁŘOVÁ, Z. *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 171 s. ISBN 978-807-3672-218.
- BEDRNOVÁ, Eva. *Psychologie a sociologie řízení*. 2. rozš. vyd. Praha: Management Press, 2002, 586 s. ISBN 80-726-1064-3.
- BĚLOHLÁVEK, František. *Management*. Olomouc: Rubico, 2001, 642 s. ISBN 80-858-3945-8.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2000. 1.vyd. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-8593-79-6.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-736-7040-2.
- HRONÍK, F. *Hodnocení pracovníků*. vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 126 s. ISBN 80-247-1458-2.
- CHRÁSTKA, M. *K současným trendům pedagogického výzkumu ve světě*. vyd. 1. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1995, 48 s. ISBN 80-706-7469-5.
- CHRÁSTKA, M.; HORÁK, F. *Úvod do metodologie pedagogického výzkumu*. 1.vyd. Olomouc: Pedagogická fakulta UP, 1998. 169 s. SPN Praha. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. 7. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2005, 829 s. ISBN 80-723-5272-5.
- KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. 2. dopl. vyd. Praha: Grada, 2009, 199 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4728-346.
- KOUBEK J. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 2. vyd. Praha: Management Press, 1998, 350 s. ISBN 80-859-4351-4.
- LHOTKOVÁ, I.; TROJAN, V.; KITZBERGER, J. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, 103 s. Řízení školy. ISBN 978-807-3578-992.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. 1.vyd. Praha: Portál, 1998, 239 s. ISBN 80-717-8246-7.

- MAREŠ, J.; SLAVÍK, J.; SVATOŠ, T.; ŠVEC, V. *Učitelovo pojetí výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1996, 91 s. ISBN 80-210-1444-X.
- *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001, 98 s. ISBN 80-211-0372-8.
- NEZVALOVÁ, D. *Kvalita ve škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, 111 s. ISBN 80-244-0452-4.
- NEZVALOVÁ, D. *Pedagogická evaluace ve škole*. 2006. vyd. ISBN chybí !!!
- *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Editor Jan Průcha. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum Praha, 2004. 270 s. ISBN 80-7184-569-8.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. vyd.1. Brno: Masarykova univerzita, 1996, 166 s. ISBN 80-210-1333-8.
- PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přepr. vyd. Praha: Portál, 1998, 328 s. ISBN 80-717-8252-1.
- PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995, 132 s. ISBN 80-718-4132-3.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3.rozš. a aktual.vyd. Praha: Portál, 2001, 322 s. ISBN 80-717-8579-2.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-717-8772-8.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-807-3676-476.
- SEDLÁČKOVÁ, H.; SYSLOVÁ, Z.; ŠTĚPÁNKOVÁ, L. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012, 148 s. ISBN 978-807-3578-848.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
- SMOLÍKOVÁ, K. *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005, 27 s. ISBN 80-870-0001-3.

- SMOLÍKOVÁ, K. *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005, 27 s. ISBN 80-870-0001-3.
- SMOLÍKOVÁ, K. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004, 48 s. ISBN 80-870-0000-5.
- SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o. Praha, 2010. ISBN 80-86307-39-5.
- SYSLOVÁ Z. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 158 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.
- SYSLOVÁ, Z. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 158 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.
- SYSLOVÁ, Z.; HORNÁČKOVÁ, V. *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*. 1.vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, 340 s. Řízení školy. ISBN 978-807-3579-760.
- ŠEĐOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 293 s. ISBN 978-802-6200-857.
- VAŠŤATKOVÁ, J. *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc: Univerzita Palackého. 2006. ISBN 80-244-1422-8.
- VEBER, Jaromír. *Management: základy, prosperita, globalizace*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2000, 700 s. ISBN 80-726-1029-5.
- VODÁČEK, Leo. *Management: teorie a praxe v informační společnosti*. Vyd. 3., dopl. a rozš. Praha: Management Press, 1999, 291 s. ISBN 80-859-4394-8.
- WAGNEROVÁ. *Hodnocení výkonnosti veřejných vysokých škol*. ISBN 978-80-7204-666-9.
- WALTEROVÁ, E. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2004, 295 s. ISBN 80-731-5083-2.

Internetové zdroje:

- MŠMT ČR [online]. c2006 [cit. 2010-04-15]. Standard kvality profese učitele. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/standarducitele>

www.socioklima.eu/program/files/pohled_na_ucitele.pdf, *Sociálně pedagogický pohled na roli třídního učitele.*